



HAL
open science

Le débat interprétatif littéraire permet-il aux élèves de mieux comprendre les textes ?

Pascal Dupont, Elsa Cortes

► **To cite this version:**

Pascal Dupont, Elsa Cortes. Le débat interprétatif littéraire permet-il aux élèves de mieux comprendre les textes ?. *Didactique et discipline*, 2023, 1 (2), pp.53-63. hal-04313845

HAL Id: hal-04313845

<https://hal.science/hal-04313845>

Submitted on 1 Dec 2023

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Distributed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License

Le débat interprétatif littéraire permet-il aux élèves de mieux comprendre les textes ?

Pascal Dupont

Université Toulouse Jean Jaurès, INSPÉ

Elsa Cortes

Professeur des écoles

Introduction

Le genre du débat est le genre oral le plus représenté dans les prescriptions officielles et les pratiques des enseignants. Apparus dès 1972 dans les programmes français, initialement en tant qu'activité de communication, les échanges langagiers entre les élèves et avec l'enseignant sous la forme de débats ont pris une place de plus en plus importante au fil du temps. Ils sont devenus aujourd'hui omniprésents dans différentes situations de travail scolaires. Sous la dénomination de « débat », on peut cerner des échanges qui ont généralement trois grands types de fonction (Dolz & Schneuwly, 1998/2016, p. 28-29) : la « mise en commun de différentes opinions », une « prise de décision », la « construction de représentations ». Dans la pratique quotidienne de la classe, le débat est souvent abordé sous l'angle du rapport à l'autre, que ce soit à travers des processus identitaires, des rapports de pouvoir interpersonnels ou des appartenances culturelles (conseils coopératifs, débats philosophiques) afin d'articuler construction de la personne et vie en société. Il l'est moins sous l'angle didactique des apprentissages et de ses ancrages disciplinaires. Force est pourtant de constater, qu'à l'école, la discipline scolaire dans lequel il prend place, spécifie le genre du débat. En effet, si dans un débat il y a toujours comme point commun une question à instruire, des interventions régies par des règles, une construction conjointe, des conduites discursives en partie argumentatives, etc., sa visée, son contenu thématique, et ses modalités de mise en œuvre diffèrent selon les disciplines scolaires (Dias-Chiaruttini, 2017 ; Dupont, 2020).

1. Le débat interprétatif littéraire

Dans le domaine de la littérature, de par ses finalités heuristiques (Beltrami et al, 2004), le débat interprétatif littéraire apparaît comme un type de débat d'opinion qui se différencie par son objet. La littérature n'est pas un objet banal mais un lieu d'investissement symbolique, car ce qui y est représenté ou dit peut représenter ou dire autre chose ou davantage qu'une lecture uniquement référentielle (Dufays, 2006). C'est aussi un lieu culturel, car chaque texte est en relation avec d'autres textes, d'autres œuvres, une histoire, des cultures. En ce sens, la finalité première du débat interprétatif littéraire n'est pas persuasive, comme elle pourrait l'être dans d'autres champs disciplinaires, mais essentiellement exploratoire. En effet, la construction de l'interaction ne repose pas sur des systèmes antagonistes. Au contraire, le débat interprétatif

appelle à une forme de « vagabondage spéculatif » qu'il faut sans cesse ajuster au texte et à autrui, sa fécondité dépendant en grande partie de la complémentarité des points de vue et de la modalisation des discours. La nécessité de partager les lectures semble ainsi une évidence : « la lecture littéraire [...] appelle naturellement l'échange » (Tauveron, 2002, p. 21). Au sein d'une classe et dans une finalité d'apprentissage, il s'agit, à partir des histoires lues par chacun d'élaborer une autre histoire, celle des lectures d'un groupe, afin que la classe de lecture devienne un lieu d'écoute de soi et de l'autre, et que puisse se constituer progressivement une communauté interprétative (Fish, 1980).

Au-delà de cette conception écologique du rôle des échanges langagiers, sans que des finalités didactiques ne soient définies préalablement, le débat interprétatif littéraire en tant que dispositif est à considérer comme le résultat d'un travail d'ingénierie qui organise un ensemble « de moyens susceptibles de susciter l'activité des sujets en référence à des objectifs déclarés » (Barbier 2011). Il a alors pour finalité d'engendrer des interactions socio-discursives orientées didactiquement avec une dimension praxéologique en termes de pouvoir d'agir de l'enseignant et des élèves en classe. Ses objectifs peuvent être variés. Butlen et *al.* (2010) déterminent cinq dominantes possibles du débat en littérature : le débat d'anticipation, le débat centré sur la réception du texte par le sujet lecteur, le débat de compréhension portant notamment sur les inférences, le débat interprétatif envisageant l'œuvre littéraire comme une « aire de jeu » (Picard, 1986, p. 31-42), les débats focalisés sur les valeurs. En cela, il induit en amont un traitement très précis de l'analyse du texte donné à lire, mobilisant une lecture experte de l'enseignant pour prendre en compte les obstacles de compréhension et les enjeux des textes littéraires convoqués. Il implique également que les élèves puissent l'appréhender à la fois comme un lieu d'apprentissage de la communication et de ses règles, et comme un espace langagier (Dupont, 2016). À cet égard, Bautier note que « la familiarité avec l'oral pour apprendre, pour (s') interroger, et problématiser et ainsi élaborer une compréhension [...] fondée dans le travail avec le langage ne fait que rarement l'objet d'un apprentissage scolaire » (Bautier, 2016, p. 96). Si le débat interprétatif est un moyen efficace de mettre les élèves en situation de co-construire des significations et de s'assumer en tant que sujets lecteurs (Rouxel et Langlade, 2004), il convient que les élèves puissent mobiliser des formulations langagières pour s'inscrire dans les interactions, ce qui reste encore parfois un point aveugle, un « allant de soi » des études littéraires, la question de la participation y étant peu évoquée (Louichon, 2012). Cela étant, il reste encore difficile de savoir quel est le degré d'intériorisation de chacun des élèves de stratégies de compréhension et d'interprétation pour déployer les significations d'un texte. Autrement dit, le débat interprétatif littéraire permet-il à chaque élève de mieux comprendre le texte lu en classe et ces derniers perçoivent-ils son utilité ?

2. Analyse des effets de débats interprétatifs littéraires dans une classe de cycle 3 sur la compréhension des élèves

Une séquence de littérature intégrant deux débats interprétatifs littéraires a été mise en œuvre dans une classe de CM1 comprenant 23 élèves âgés de 9 ans par une enseignante débutante lors de sa première année d'exercice. Il s'agissait pour elle d'une part d'évaluer les effets de ces débats sur la construction des significations par chacun des élèves afin d'améliorer leur compréhension, d'autre part d'outiller langagièrement les élèves pour qu'ils puissent

s'inscrire dans ce type d'interactions. Le texte choisi pour ces débats de compréhension est l'album *Yakouba* (Dedieu, 1994) qui relate l'initiation d'un jeune garçon. Pour devenir un guerrier respecté, Yakouba doit tuer un lion mais l'animal qu'il affronte est blessé. Il se trouve alors confronté à un dilemme : soit tuer sans gloire le lion et passer pour un homme aux yeux de sa communauté, soit lui laisser la vie sauve et être banni par ses pairs. Au retour de son village, on lui confie la garde des troupeaux. Le texte se conclut par la phrase : « c'est à peu près à cette époque que le bétail ne fut plus jamais attaqué par les lions ». La compréhension de cet album nécessite un travail coopératif du lecteur pour remplir les « blancs » du texte (Eco, 1979). L'analyse préalable du texte amène à repérer deux de ces blancs dont dépend la compréhension du récit et qui feront l'objet d'un débat : d'une part, la nuit au cours de laquelle le personnage doit prendre une décision face au dilemme auquel il est confronté ; d'autre part, le fait que le troupeau ne subisse plus d'attaques. Selon la typologie de Cunningham (1987), reprise par Giasson (1990), ces deux blancs ne peuvent être comblés uniquement par des inférences logiques reliant plusieurs informations données dans le texte, ils relèvent d'inférences pragmatiques fondées également sur les connaissances et expériences personnelles du lecteur pour déduire une réponse. La séquence réalisée comprend sept séances : quatre portent sur le genre du débat (observation d'une vidéo de débat en littérature [S1] ; acquisition du lexique et des formulations syntaxiques pour débattre [S4] ; comparaison des deux débats réalisés [S6] ; bilan de l'utilité d'un débat pour comprendre [S7]) ; trois sur la lecture de *Yakouba* (lecture cursive et restitution [S2] ; débat 1 [S3] ; débat 2 [S5]). Au cours de cette séquence, les élèves ont rédigé plusieurs écrits de travail qui témoignent de leur compréhension, avant chacun des débats, ainsi que de leur perception de l'utilité des débats pour comprendre le texte lu.

2.1. Les écrits de travail des élèves

Avant chacun des deux débats, les élèves ont rédigé un écrit de travail en répondant à une question portant sur un moment clé pour la compréhension du récit.

2.1.1. Opinion individuelle de chaque élève avant le premier débat

Après que les élèves ont observé un débat pour en élaborer les règles et ont lu le texte dans les deux premières séances, l'album est relu lors de la troisième séance jusqu'à une ellipse temporelle, le moment qui suit la rencontre entre Yakouba et le lion. Le texte ne précise pas explicitement si ce dernier a été tué ou pas. Les élèves ont eu à répondre par écrit à la question suivante : que s'est-il passé au milieu de la nuit entre Yakouba et le lion ? Les élèves devaient inférer que Yakouba n'a pas tué le lion puisqu'il ne devient pas un guerrier. Le diagramme suivant rend compte de l'opinion de chacun des élèves :

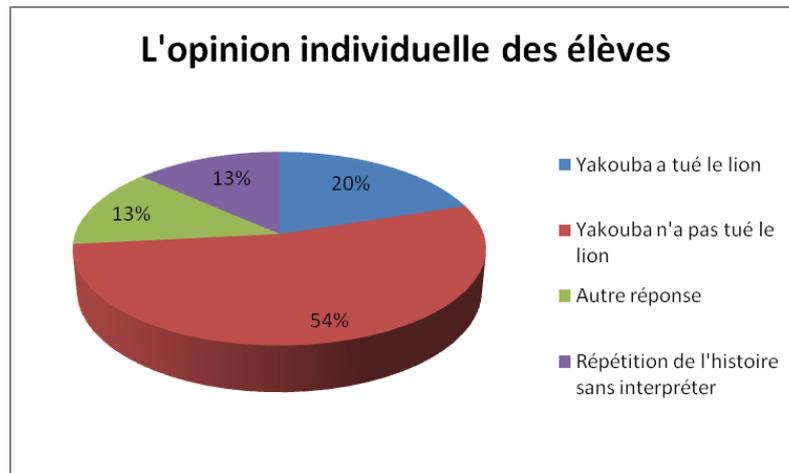


Figure 1 : Les opinions des élèves avant le premier débat

On observe que la moitié des élèves de la classe indiquent bien que le lion n'a pas été mis à mort. On peut penser qu'ils font un lien entre la prise de décision du personnage et sa conséquence : Yakouba n'a pas montré son courage à sa communauté en réussissant une épreuve pour devenir un guerrier. Pour l'autre moitié de la classe, la simple lecture cursive ne leur a pas permis de mettre en relation cet épisode et la fin du texte. 20% des élèves pensent que le lion n'a pas été tué et un quart des élèves donnent une réponse sans tenir compte de la question ou reformulent le texte. Ces derniers n'ont probablement pas identifié la tâche qui leur était proposée, ce qui montre, si nécessaire, l'utilité d'un travail spécifique sur la compréhension en cycle 3.

2.1.2. Comment les élèves justifient-ils leur opinion lors du débat ?

Les élèves ont donné différentes justifications à leurs choix. Les 20% qui ont indiqué que le lion était mort ont prélevé uniquement des informations dans le début du texte : Yakouba a décidé de tuer le lion pour devenir un homme. Les 54% qui ont indiqué que Yakouba avait laissé la vie sauve au lion présentent un éventail plus large de justifications.

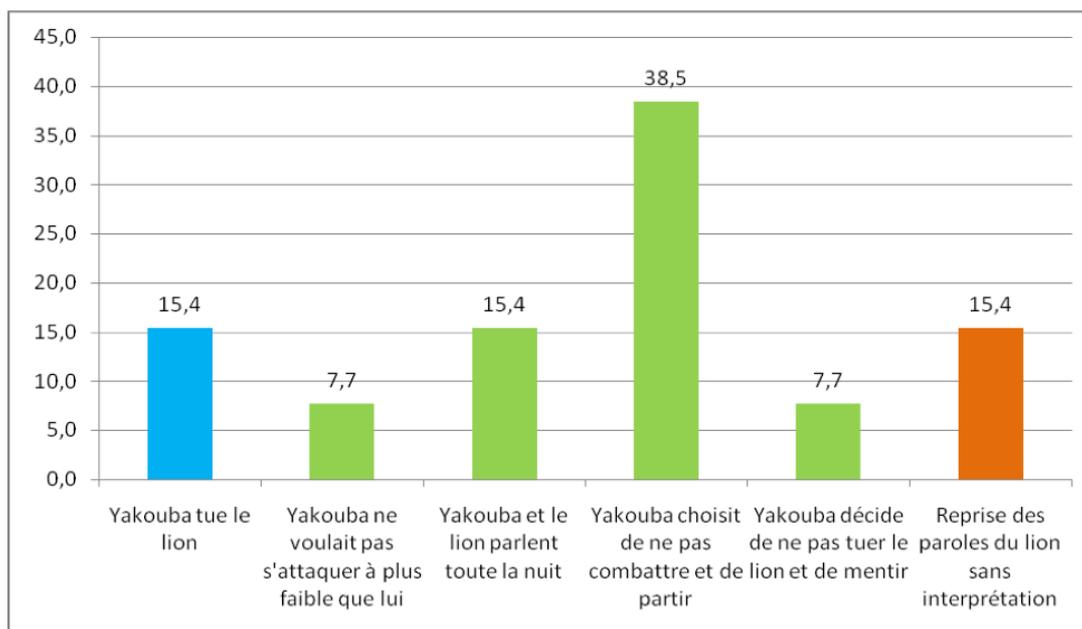


Figure 2 : Les justifications des élèves lors du débat

Les élèves ont-ils fait pour autant une inférence pragmatique ? Leurs justifications se répartissent de la façon suivante : on ne s'attaque pas à plus faible que soi (7%), les deux personnages parlent toute la nuit (15%), Yakouba a finalement fait le choix de ne pas affronter le lion et de partir (38%). Enfin 7% des élèves ont envisagé la possibilité d'une ruse de Yakouba retournant au village et mentant à ses pairs pour laisser la vie sauve au lion. Comme on peut le constater, les élèves ne font pas appel à des connaissances sur le monde (la notion de rite initiatique), ni ne se réfèrent à la fin du texte pour construire un raisonnement logique. Ils justifient leur réponse en prenant appui sur un système de valeur (ne pas s'en prendre à un plus faible que soi), la vertu du dialogue, ou encore évoque le choix de Yakouba sans le justifier (Yakouba part) ce qui peut s'apparenter à une lecture inférentielle. Il est aussi intéressant de remarquer qu'un petit nombre d'élèves font l'hypothèse d'une ruse de Yakouba, ce qui peut renvoyer à une première culture littéraire (les récits de ruse), qui n'est pas compatible avec l'issue du récit.

2.1.3. Opinion individuelle de chaque élève avant le second débat

Dans la cinquième séance, les élèves ont été invités à porter leur attention sur les deux phrases de clôture du texte : « À Yakouba, on confia la garde du troupeau, un peu à l'écart du village. C'est à peu près à cette époque que le bétail ne fut plus jamais attaqué par les lions. » Ils ont eu à répondre à la question suivante : pourquoi le bétail n'est-il plus attaqué par les lions ? Pour y répondre les élèves devaient construire un raisonnement logique en fonction des événements précédents.

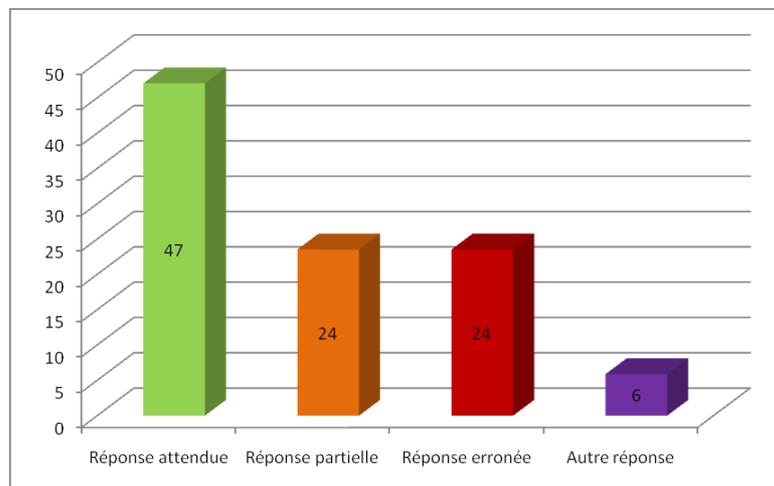


Figure 3 : Les réponses des élèves avant le second débat

Nous pouvons constater que deux catégories de réponses : conformes (Yakouba a épargné le lion, donc les lions n'attaquent plus le bétail), ou partielles (le lion ne veut pas faire de mal à Yakouba) portent trace d'une inférence pragmatique car elles attestent d'un raisonnement prenant en compte, au moins en partie, les informations précédentes du récit et la relation de réciprocité qui s'est créée entre Yakouba et le lion. Cependant, un quart des élèves donnent une réponse erronée par rapport à la réponse attendue (Yakouba protège bien le troupeau). Ici, la lecture des élèves est localisée uniquement sur les deux dernières phrases. Ils s'en tiennent à une inférence logique (le troupeau n'est plus attaqué, donc Yakouba le garde efficacement). À cela s'ajoute une dernière catégorie qui correspond aux élèves ayant fourni une réponse allant au-delà des possibles du texte : ils représentent 6% de la classe : « parce que je pense que le lion a promis à Yakouba de devenir végétarien » et pour qui la tâche de compréhension ne s'est pas encore éclaircie. Avant de réaliser le second débat, une grande partie des élèves de la classe a donc déjà établi le lien de réciprocité attendu entre les deux personnages et appréhendent mieux les enjeux de leur relation. Ils auront l'occasion d'apporter des justifications pour échanger avec les élèves n'ayant pas fait ce lien.

2.2. Des formulations pour s'inscrire dans les interactions

Lors des débats, les élèves ont été amenés à utiliser diverses formulations dans leurs interventions pour exprimer leur opinion et s'inscrire dans les interactions, qu'il s'agisse d'un accord, d'un désaccord ou encore de l'expression de leur avis.

2.2.1. Les formulations employées par les élèves lors du premier débat

Lors du premier débat, 187 interventions ont été comptabilisées. Le type des formulations utilisées pour débattre est relativement restreint.

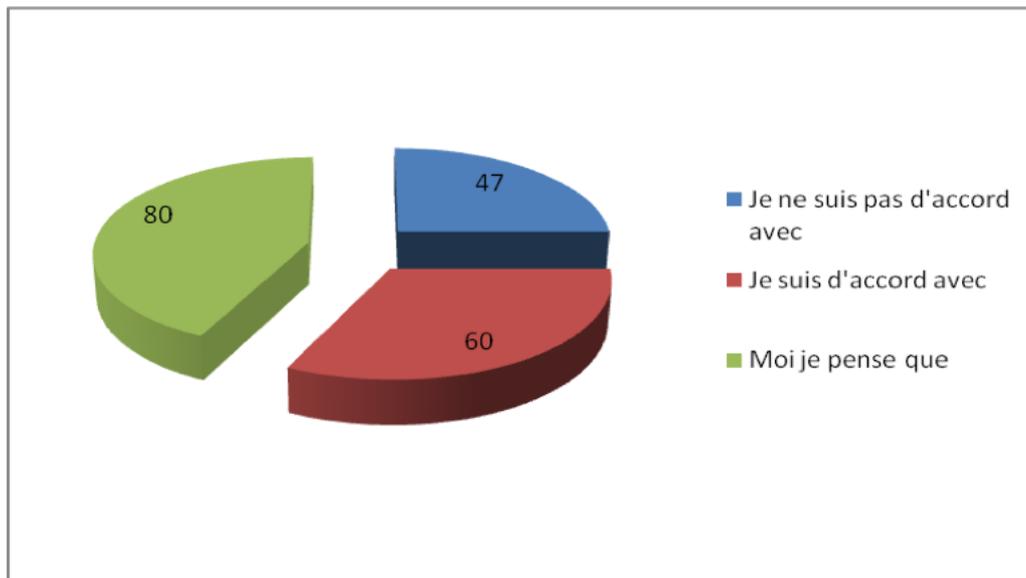


Figure 4 : Les formulations des élèves dans le premier débat

Si l'on revient aux trois grands types de fonctions du débat exposées par Dolz et Schneuwly (1998/2016), la « mise en commun de différentes opinions », une « prise de décision », la « construction de représentation », deux de ces formulations (107 occurrences) relèvent plutôt du système antagoniste du débat réglé : « Je suis d'accord avec », « Je ne suis pas d'accord avec ». Un peu moins de la moitié des formulations (80 occurrences) relèveraient de l'activité heuristique orientée par le partage et la construction de significations du débat interprétatif littéraire : « moi, je pense que ». La simple connaissance de règles de prise de parole présentées dans la première séance de la séquence n'a pas suffi pour que l'ensemble du groupe classe s'empare des opportunités de l'espace d'échanges de ce type de débat, d'où la nécessité d'un travail spécifique sur le langage pour outiller les élèves.

2.2.2. Les formulations employées par les élèves lors du second débat

Avant le second débat, une séance a été consacrée à l'acquisition de lexique et de formulations syntaxiques pour débattre. Une première conséquence de l'outillage langagier des élèves est l'allongement du temps des échanges qui est passé de 187 interventions pour le premier débat à 380 pour le second. Une deuxième conséquence en est l'élargissement de la palette des formulations utilisées que les élèves ont su mobiliser.

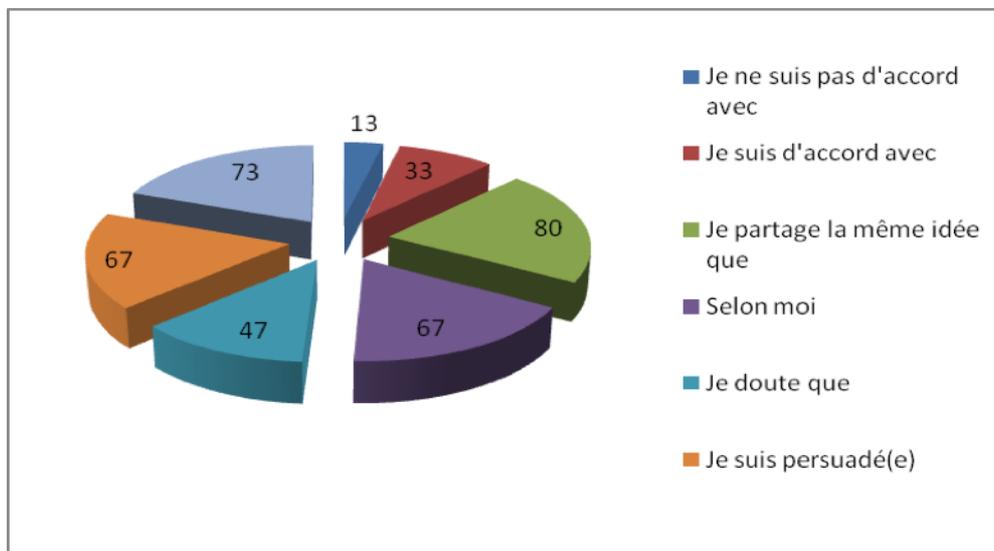


Figure 5 : Les formulations des élèves dans le second débat

Les formulations relevant du système antagoniste du débat réglé sont ici minorées (46 occurrences). La majorité des occurrences (334) permettent d'exprimer une complémentarité des points de vue et la modalisation des discours. Le débat ici, dont la forme s'apparente au débat interprétatif littéraire, apparaît davantage comme un moyen pour mieux comprendre les textes. Il permet aux élèves de se confronter aux obstacles de compréhension et d'aborder collectivement les enjeux des textes littéraires convoqués. Il semble ainsi pertinent dans la conception de séquences portant sur le débat interprétatif littéraire de conjuguer connaissance du genre du débat et de ses règles, orientation du débat de compréhension par une lecture experte et travail sur le langage, pour que les élèves puissent s'inscrire dans cet espace interactionnel. Mais qu'en pensent les élèves eux-mêmes ?

2.3. Perception par les élèves de l'utilité des débats

Les deux dernières séances de la séquence ont consisté à visionner les débats filmés puis à amener les élèves à s'interroger sur leur utilité pour améliorer leur compréhension du texte. À cet effet, il leur a été demandé de produire un nouvel écrit de travail pour se prononcer sur les bénéfiques ou l'absence de bénéfice des débats. Nous en reproduisons ici quelques exemples.

2.3.1. Les élèves qui pensent que les débats leur ont été utiles

Les cinq élèves suivants pensent que les débats leur ont été utiles pour comprendre les textes et le justifient de différentes manières :

Élève 1 : « Oui cela m'a aidée à comprendre le texte parce que la première fois qu'on a lu l'histoire je pensais que le lion n'était pas mort mais après, au débat, les autres camarades de classe disaient que le lion était mort. Du coup, j'ai cru qu'il était mort. Puis, au deuxième débat ils ont dit que le lion n'était pas mort alors j'ai repensé qu'il était vivant ».

Élève 2 : « Oui, les deux débats m'ont été utiles. La première fois que la maîtresse l'a lu, je pensais avoir [compris] alors que je l'avais à moitié compris. Le premier débat ne m'a pas vraiment aidé, mais le deuxième oui. En écoutant l'avis de chacun. Et maintenant, en entier ».

Élève 3 : « Oui, les deux débats faits en classe m'ont été utiles pour comprendre le texte car il m'a donné des renseignements ».

Élève 4 : « Oui ça m'a servi car au début j'avais une autre hypothèse et puis quand on a fait le débat il y avait d'autres idées et cela m'a donné d'autres idées et j'ai trouvé la réponse et j'ai compris tout et voilà ».

Élève 5 : « Oui ça m'a aidée parce qu'au tout début je croyais que Yakouba avait tué le lion parce que Yakouba a gardé le bétail. Et moi je croyais qu'il gardait le bétail parce qu'il savait tuer ou rattraper avec une lance mais en fait, j'ai tout compris mais à l'envers ».

Certains élèves avaient déjà compris le récit et ses enjeux. Les débats les ont amenés à adopter une posture de doute (élève 1) car ils ont essayé de prendre en compte les propositions des autres élèves. Pour d'autres, la première lecture de l'album n'avait pas permis sa compréhension. Les débats leur ont apporté une véritable aide (élève 2), leur ont donné des renseignements supplémentaires (élève 3), les ont conduits à changer leur hypothèse de départ (élève 4). L'élève 5, quant à lui, n'avait pas saisi les éléments importants du récit et avait imaginé des hypothèses allant au-delà des possibles du texte. Les débats lui ont donc sans doute permis de prélever les informations nécessaires et de les mettre en relation ce qu'il n'avait pu faire seul. Un premier intérêt du débat interprétatif littéraire est sans doute, d'une part, de pouvoir arpenter collectivement le texte pour éprouver les justifications proposées par les élèves, et, d'autre part, de les cumuler et de les récapituler. Un second intérêt est de mettre les élèves en situation de recherche et de les aider à construire un raisonnement pour traiter des inférences.

2.3.2. Les élèves qui pensent que les débats ne leur ont pas été utiles

A contrario, d'autres élèves ont indiqué que les débats ne leur avaient pas été utiles ou ont un avis moins tranché.

Élève 6 : « Non car j'avais déjà compris l'histoire ».

Élève 7 : « Oui et non. Ça m'a servi à imaginer d'autres trucs qui ne se passent pas dans l'histoire. Mais en trucs positifs pas beaucoup car on se pose des questions à moitié dites dans le texte ».

Élève 8 : « Non. Parce que je ne l'ai pas compris ».

Des élèves indiquent qu'ils avaient déjà compris l'histoire lue et n'ont pas retiré d'apports supplémentaires dans les débats (élève 6). D'autres, qui eux aussi avaient déjà compris l'album, ont investi l'espace langagier des débats, non pas pour mieux le comprendre, mais pour développer un univers fictionnel que rend possibles les silences du texte qui devient

« une aire de jeu » (élève 7). Nous pouvons faire l'hypothèse que les interventions de ces élèves ont pu avoir une influence positive sur la compréhension de leurs pairs. Enfin, nous avons une dernière catégorie d'élèves (élève 8), ceux qui n'ont pas compris l'album lors des lectures faites et pour qui les débats n'ont pas été porteurs. D'autres modalités didactiques que le débat interprétatif littéraire pour aborder la compréhension de récit seraient à envisager pour ces élèves.

Conclusion

Nous nous demandions si le débat interprétatif littéraire permettait à chaque élève de mieux comprendre le texte lu en classe et si ces derniers percevaient son utilité. En tant que dispositif, et à partir d'une lecture experte, il favorise la mise au jour de problèmes de compréhension auxquels les élèves sont confrontés. Les écrits de travail réalisés en amont de chacun des deux débats pour les préparer ont permis de laisser une trace de l'opinion et des justifications de chaque sujet lecteur. Ces traces donnent une première information sur le degré de compréhension des élèves et sur leur capacité à faire des inférences. Les formulations qu'ils emploient pour s'inscrire dans les interactions laissent, quant à elles, entrevoir si les débats leur offrent la possibilité de développer un raisonnement, d'exprimer une complémentarité des points de vue et de modaliser leur discours, afin de participer à la construction des significations. Elles sont des indicateurs de la fonction que les interlocuteurs attribuent au débat. Enfin, l'activité finale, de nature réflexive, permet de mesurer la façon dont les élèves investissent les fonctions du débat interprétatif littéraire. Au-delà d'une conception écologique du rôle des échanges langagiers et à ces conditions, qui comprend un outillage langagier explicite des élèves, le débat apparaît bien alors comme un ensemble de moyens organisés pour susciter l'activité des sujets sur l'objet littérature susceptible d'avoir un effet sur chaque élève, soit pour mieux comprendre un texte et saisir ses enjeux, soit pour déployer dans son espace un « vagabondage spéculatif ».

Bibliographie

- Barbier, J.-M. (2011). *Vocabulaire d'analyse des activités*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Beltrami, D., Quet, F., Rémond, M. & Ruffier, J. (2004). *Lectures pour le cycle 3 : enseigner la compréhension par le débat interprétatif*. Paris : Hatier.
- Bautier, E. (2016). Et si l'oral pouvait permettre de réduire les inégalités? *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 36, 95-108.
- Butlen, M., Slama, P., Bishop, M-F., & Claquin, F. (2008). De quelques points de résistance dans la mise en place d'un enseignement de la littérature à l'école primaire. *Repères*, 37, 197-226.
- Cunningham, J. (1987). Toward pedagogy of inferential comprehension and creative response. In R. Tierney, P. Andres & J. Mitchell (Ed.), *Understanding readers' understanding: theory and practice*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Dedieu, T. (1994). *Yakouba*. Paris : Seuil jeunesse.

- Dias-Chiaruttini, A. (2017). Le débat : enjeux didactiques, épistémologiques et disciplinaires. In J-F. de Pietro, C. Fisher & R. Gagnon (Ed.) *L'oral aujourd'hui : perspectives didactiques* (pp. 67-85). Namur : Presses Universitaires de Namur.
- Dolz, J. & Schneuwly, B. (1998/2016). *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels de l'oral*. Paris : ESF Sciences Humaines.
- Dufays, J.-L. (2006). La lecture littéraire, des pratiques de terrain aux modèles théoriques. *Lidil*, 33, 79-101
- Dupont, P. (2020). Ne prenons pas les débats pour des bons à tout faire. *Les Cahiers pédagogiques. Hors série*, 55, 49-54.
- Dupont, P. (2016). D'une approche épistémologique du concept de genre à ses implications praxéologiques en didactique de l'oral. *Repères*, 54, 141-166.
- Eco, U. (1979). *Lector in fabula. Le rôle du lecteur ou la coopération interprétative dans les textes narratifs*. Paris : Grasset.
- Fish, S. (1980). *Is there a text in this class? The authority of interpretative communities*. Harvard University Press.
- Giasson, J. (1990). *La compréhension en lecture*. Boucherville : Gaëtan Morin.
- Louichon, B. (2012). La lecture littéraire est-elle un concept didactique ? In B. Daunay,, Y. Reuter et B. Schneuwly, B (Ed.). *Les concepts et les méthodes en didactique du français* (pp. 195-214). Namur : Presses Universitaires de Namur.
- Picard, M. (1986). *La littérature comme jeu*. Paris : Minuit.
- Rouxel, A. & Langlade, G. (2004). *Le sujet lecteur. Lecture subjective et enseignement de la littérature*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Tauveron, C. (2002). *Lire la littérature à l'école. Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique ?* Paris : Hatier.